

<https://helda.helsinki.fi>

Osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyys keskustelunanalyttisessä datasessiossa

Stevanovic, Tuire Melisa

2018-10-19

Stevanovic , T M & Weiste , E H 2018 , ' Osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyys
keskustelunanalyttisessä datasessiossa ' , Yliopistopedagogiikka , Vuosikerta. 1/2018 . <
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/10/19/osallistumisen-ja-samanmielisyyden-jannitteisyys-keskustelunanalyt>
>

<http://hdl.handle.net/10138/313180>

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Stevanovic, M. & Weiste, E. (2018). Osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyys keskustelunanalyttisessä datasessiossa. Yliopistopedagogiikka, 1/2018. Saatavilla: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/10/19/osallistumisen-ja-samanmielisyyden-jannitteisyys-keskustelunanalyttisessa-datasessiossa/>

Osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyys keskustelunanalyttisessä datasessiossa



Melisa Stevanovic & Elina Weiste

melisa.stevanovic@helsinki.fi

elina.weiste@ttl.fi

 TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyyttä keskustelunanalyttisissä vuorovaikutusaineiston analyysiharjoituksissa eli datasessioissa. Keskustelunanalyysin tutkimusperinteessä datasessioihin osallistuminen on oleellinen osa eri uran vaiheissa olevien tutkijoiden arkista tutkimustyötä. Samalla se on tärkeä yhteisöllisen oppimisen käytänne akateemisessa tutkimusmenetelmäopetuksessa.

Tutkimusaineisto koostuu keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien fokusryhmähaastatteluista. Haastattelujen analyysissa käytetään fokusryhmien diskursiivisen tutkimuksen ja keskustelunanalyysin työkaluja. Tarkastelun kohteena ovat haastateltavien datasessioita koskevat käsitykset ja odotukset. Kysymme (1) millaisena datasessiovuorovaikutus esitetään keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien puheessa ihanteellisimmillaan ja ongelmallisimmillaan ja (2) miten samanmielisyydestä ja erimielisyydestä puhutaan fokusryhmissä.

Analyysi paljastaa huomionarvoisia eroja eksperttien ja noviisien tavoissa puhua datasessiovuorovaikutuksesta. Siinä missä ekspertit painottivat datasessioissa tapahtuvaa kollektiivista merkityksen tuottamista, noviisit korostivat tarvetta huomioida datasession osallistujien erilaiset lähtökohdat ja yksilölliset tuotokset. Ekspertit ja noviisit suuntautuivat eri tavoin myös mahdollisiin erimielisyystilanteisiin. Siinä missä ekspertit esittivät hiljaisen vaikenemisen hienotunteisena eleenä, noviisien kuvauksissa vaikeneminen näyttäytyi pelottavimpana mahdollisena reaktiona omaan puheenvuoroon.

Eksperttien ja noviisien puheessa ilmenevät osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteet heijastavat yhteisölliselle oppimiselle tyypillistä kollektiivisten velvollisuuksien ja yksilöllisten tarpeiden välistä ristiriitaa. Tutkimuksemme osoittaa, että akateemisen menetelmäopetuksen kontekstissa näiden tarpeiden välillä tasapainoileminen on kompetenssiltaan heterogeenisissa ryhmissä erityisen haasteellista.

Avainsanat: keskustelunanalyysi, datasessio, fokusryhmähaastattelu, yhteisöllinen oppiminen, erimielisyys, konsensus

Abstract

This paper investigates the tension between collaboration and conflict in conversation-analytic data sessions. In conversation analysis, data sessions are an important part of research practice and they also play a central role in the academic method education.

Our data consist of focus group interviews among conversation-analytic experts and novices. The interviews are analysed using a combination of discursive focus group research methodology and conversation analysis. We ask (1) how data session interaction is presented in the participants' talk and (2) how the participants talk about collaboration and conflict in the focus group interviews.

The analysis reveals observable differences in how the experts and novices talked about the data sessions. While the experts emphasized the process of collective meaning making, the novices stressed the recognition of individual contributions. Experts also considered silence as a discreet way of disregarding questionable contributions, whereas novices described silence as the worst possible reaction to a contribution.

Our results reflect the dissonance between collective responsibilities and individual needs, typical in collaborative learning. Our research suggests that, in academic method education, the balancing between these needs may be especially challenging in groups of members with different levels of competence.

Keywords: conversation analysis; data session; focus group interview; collaborative learning; conflict; consensus

Johdanto

Yhteisöllinen oppiminen on toimintaa, jossa ryhmä oppijoita pyrkii yhdessä vuorovaikuttamalla rakentamaan merkityksiä, tietoa ja ymmärrystä opittavana olevasta asiasta (Koivula, 2010, 40). Tällaiseen toimintaan liittyy oppimisen näkökulmasta monia etuja, joita on korostettu myös akateemista oppimista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Nykyisin vallalla olevassa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppija nähdään aktiivisena tiedonrakentajana, ja tällaisen työn voi olettaa olennaisesti tehostuvan vuorovaikutustilanteissa, joissa omat näkemykset voivat joutua haastetuiksi (Biggs, 1999; Kolb & Kolb, 2005). Yhteisöllisen toiminnan ja oppimisen välinen yhteys näyttäytyy erityisen selkeänä Laven ja Wengerin (1991) tilanteisen oppimisen teoriassa, jossa aloitteleva yhteisön jäsen osallistuu rajoitetusti, kun taas ajan myötä tapahtunut oppiminen ilmenee nimenomaan täysivaltaisena yhteisön toimintaan osallistumisena. Tämä ajatus on oppimisesta on myös tämän artikkelin lähtökohta.

Yhteisölliselle oppimiselle keskeistä on yhteisen tiedon luominen läheisten sosiaalisten suhteiden kontekstissa, jolloin affektiivinen yhteyden kokemus oleellisesti edesauttaa yhteistyötä ja oppimistilanteen etenemistä (Crook, 1998). Nämä kaksi asiaa – oppijatoverin haastaminen ja affektiivisen läheisyyden rakentaminen oppijoiden välille – ovat mielenkiintoisella tavalla jännitteisessä suhteessa toisiinsa. Tätä jännitettä on oppimisen kannalta tutkittu paljon. Toiset tutkimukset ovat osoittaneet haastamisen olevan hyödyllistä ryhmän oppimiselle (mm. Ellis ym., 2003; Kasl, Marsick & Dechant, 1997; Van Offenbeek, 2001), kun taas toisissa haastamisen on todettu heikentävän ryhmän suoriutumista, ryhmäläisten välisiä suhteita ja ryhmäläisten yleistä tyytyväisyyttä ryhmää kohtaan (mm. De Dreu, 1997). Haastamisen hyödyllisyyttä korostavien tutkimusten mukaan konfliktien ja erimielisyyksien tukahduttaminen heikentää ryhmäläisten luovuutta ja päätöksenteon laatua (mm. De Dreu, 1997; Turner & Pratkanis, 1997). Erimielisyyden haitallisuutta painottavissa tutkimuksissa ryhmän sisäisen erimielisyyden on taas todettu vaikeuttavan kommunikointia ja yhteisymmärrystä sekä tuhoavan keskinäistä luottamusta ja yhteistyötä, joita tarvitaan muun muassa tehokkaassa tiedon jakamisessa sekä uusien ehdotusten ja ideoiden esittämisessä (Druskat & Kayes, 2000; Rastogi, 2000; Tjepkema, 2003, van Woerkom & Sanders, 2010). Jos ryhmän jäsenet ovat erimielisiä ryhmänsä tehtävistä, he epätodennäköisemmin kuuntelevat toistensa ehdotuksia ja antavat toisilleen neuvoja ja apua (Moye & Langfred, 2004). Tarvitaan siis ryhmän sisäistä turvallisuutta, joka suojaa ryhmäläisten välisiä suhteita ja mahdollistaa uusien ideoiden esittämisen (mm. Edmondson, 1999).

Toisaalta ryhmän kiinteydessäkin voidaan ikään kuin mennä liian pitkälle. Pahimmillaan seurauksena on sosiaalipsykologisessa tutkimuskirjallisuudessa mainittu niin sanottu ryhmäajattelu, jossa eriävien näkemysten esittäminen on sopimatonta (Janis, 1972). Lisäksi niin

sanottua “vapaamatkustamista” ja “sosiaalista laiskottelua” käsittelevässä kirjallisuudessa (mm. Latané & Harkins, 1979) puhutaan ryhmässä toimimiseen liittyvästä epäyksilöllistymisestä. Epäyksilöllistyminen tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö kokee henkilökohtaisen identiteettinsä häipyvän, nimettömyyden lisääntyvän ja näiden seurauksena henkilökohtaisen vastuunsa toiminnasta vähenevän (Zimbardo, 1970). Vaikka epäyksilöllistyminen lisää samaistumista ryhmään (Reicher, 1987), siihen siis liittyy omat varjopuolensa. Karau ja Williams (1993) ovat kuitenkin esittäneet, että yksilöt ponnistelevat isossakin ryhmässä, jos nämä näkevät omien ponnistustensa johtavan ryhmän kokonaissuorituksen paranemiseen ja uskovat, että yksilöllinen ponnistus havaitaan ja palkitaan. Yksilöllisten ponnistusten huomioiminen ei kuitenkaan ole täysin sopusoinnussa ryhmäoppimiseen liitetyn ihanteen kanssa, jossa ryhmäläiset ovat nimenomaan yhteisesti vastuussa työskentelyn lopputuloksesta (Piekkari & Repo-Kaarento, 2002).

Ajatus yksilöllisten ponnistusten huomioimisesta muuttuu vieläkin monimutkaisemmaksi, kun otetaan huomioon mahdollisuus, etteivät kaikkien ryhmäläisten yksilölliset ponnistukset välttämättä paranna ryhmän työskentelyn lopputulosta – ainakaan kaikkien ryhmäläisten mielestä. Kuinka sitten erimielisyystilanteet olisi ryhmässä oppimisen kannalta parasta käsitellä? Avoin erimielisyyden ilmaiseminen voi tuntua pedagogisesti mielekkäältä, koska se haastaa erimielisyyden osapuolia perustelemaan omia näkemyksiä paremmin. Toisaalta avoin haastaminen voi kuitenkin olla yhteisöllistä oppimista tukevan, ryhmäläisten keskinäisen solidaarisuuden kannalta haitallinen asia. Niinpä erimielisyyden ilmaisematta jättäminen eli toisen yksilöllisen ponnistuksen huomioimatta jättäminen tilanteessa, jossa ponnistuksen arvo on kyseenalainen, voi tuntua ystävällisemmältä ratkaisulta kuin avoin erimielisyyden ilmaiseminen. Toisaalta kuitenkin myös huomioimatta jättäminen on sosiaalisesti ongelmallista, kuten William James tunnetussa tekstissään esittää:

“Ihmisen sosiaalinen itse on se tunnustus, jonka hän saa tovereiltaan. Emme ole ainoastaan seurallisia eläimiä, jotka nauttivat saadessaan olla tovereidensa näköpiirissä, vaan meillä on sisäinen taipumus tehdä itsemme huomatuiksi itsellemme suosiollisella tavalla kaltaistemme taholta. Ei voisi keksiä pirullisempaa rangaistusta kuin sen, sikäli kuin tällainen olisi fyysisesti mahdollista, että ihminen irrotettaisiin yhteiskunnasta siten, ettei kukaan sen jäsenistä huomaisi häntä. Jos kukaan ei kääntyisi ympäri, kun astumme sisään huoneeseen, tai vastaisi meille kun puhumme, vaan jokainen kohtaavamme ihminen kohtelisi meitä kuin ilmaa, hukkuisimme ennen pitkää raivoon ja neuvottomaan epätoivoon, joihin verrattuna julminkin kidutus olisi helpotus; se saisi meidät tuntemaan, niin syvä kuin ahdinkomme onkin, ettemme sentään ole vajonneet niin alas, ettemme ole enää minkäänlaisen huomion arvoisia. (James, 1891, 293-294)

Siinä missä yksilöllisten ponnistusten huomioiminen ja ryhmän keskinäisen solidaarisuuden ylläpitäminen ovat samanmielisyyystilanteissa toisiaan tukevia tavoitteita, erimielisyystilanteissa näiden tavoitteiden välille rakentuu siis voimakas jännite. Tämän artikkelin tavoitteena on lisätä ymmärrystä tästä jännitteestä akateemisen metodiopetuksen ja -oppimisen kontekstissa.

Yhteisöllinen oppiminen keskusteluanalyttisessä datasessiossa

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme osallistumiseen ja samanmielisyyteen liittyviä jänniteitä keskustelunanalyysia tekevien tutkijoiden yhteisössä. Aineistomme koostuu fokusryhmähaastatteluista, joiden osallistujat reflektoivat tutkimusalan piirissä tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen normeja ja käytänteitä.

Keskustelunanalyysi on sosiologian tieteenalaan kuuluva laadullinen tutkimusmenetelmä, joka pohjautuu teoriaan sosiaalisen vuorovaikutuksen organisoitumisesta (Sacks & Schegloff, 1973; Schegloff, 2007; Sidnell, 2010; Stevanovic & Lindholm, 2016). Etnometodologiseen perinteeseen nojaten keskustelunanalyysin tutkimuskohteena ovat sellaiset vuorovaikutuksen käytänteet ja resurssit, joiden kautta jokapäiväistä sosiaalista elämää rakennetaan. Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on, että sosiaaliset ilmiöt rakentuvat osallistujien toimintojen kautta, joita osallistujat itse voivat kommentoida, analysoida ja korjata. Täten sosiaalisten tilanteiden rakentuminen ja hallinnointi on aina saavutus tässä ja nyt. Siinä määrin kuin se on tehty näkyväksi muille tilanteeseen osallistujille, se näkyy myös tutkijoille. Analysoimalla nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita keskustelunanalyytikon ajatellaan voivan päästä käsiksi niihin tosielämän käytänteisiin, joiden avulla sosiaalisia suhteita ylläpidetään ja rakennetaan.

Keskustelunanalyttinen tutkimus on induktiivista ja aineistolähtöistä. Tutkimusprosessi alkaa tyypillisesti aineiston ”motivoimattomalla” tarkastelulla, jossa tutkija havainnoi aineistossa esiintyviä ilmiöitä. Tutkimuskysymyksiä ei ole ennalta päätetty, vaan ne muotoutuvat tutkijan havaitessa aineistossa jonkin toistuvan ilmiön. Kun tällainen kiinnostava ilmiö on identifioitu, kerätään aineistosta kaikki siihen liittyvät katkelmat. Kukin katkelma analysoidaan laadullisesti ilmiön luonteen ja vaihtelun tunnistamiseksi. Analyysin keskiössä ovat vuorovaikutukselliset käytänteet, joita kyseisessä kontekstissa käytetään sosiaalisten toimintojen aikaansaamiseksi. Keskustelunanalyttinen tutkimus tuottaa siis yksityiskohtaisia kuvauksia käytänteistä, joihin vuorovaikutuksen osapuolet *itse* suuntautuvat merkityksellisinä ja tärkeinä. Keskustelunanalyysin yhtenä suurimpana vahvuutena yleensä pidetään sitä, että pohjautuessaan vuorovaikutustallenteisiin, joita tutkijat voivat tarkastella aina uudelleen ja uudelleen, heille tarjoutuu mahdollisuus tehdä tutkimusta yhteistyössä toistensa kanssa – tavalla, joka hyödyttää kaikkia asianosaisia, eikä ainoastaan juuri sitä tutkijaa, jonka aineistosta on kulloinkin kyse. Keskustelunanalyttiset vuorovaikutusaineiston analyysiharjoitukset, eli niin sanotut ”datasessiot”, ovat keskeinen tilanne, jossa tällaista yhteistyötä tapahtuu.

Keskustelunanalyttisissa datasessioissa kukin osallistuja tuo vuorollaan ryhmän analysoitavaksi aineistokatkelman, jota katsotaan ja/tai kuunnellaan yhdessä. Rakenteeltaan datasessiot yleensä noudattavat varsin yhtenäistä kaavaa. Ensin jotakin aineistokatkelmaa katsellaan ja/tai kuunnellaan useita kertoja, minkä jälkeen kukin datasession osallistuja tekee hetken muistiinpanoja ja sitten vuorollaan esittää katkelmasta jonkin analyttisen huomion. Tämän jälkeen tehdyistä havainnoista keskustellaan yhteisesti. Datasessiot tarjoavat siis tutkijoille mahdollisuuden edistää tiedon muodostuksen intersubjektiivisuutta jo yksittäisten tutkimusten alkumetreillä. Samalla odotuksena on, että myös tutkimusraporteissa esitetyt analyttiset tulkinnot voidaan alistaa tiedeyhteisön arvioitaviksi vähintään siten, että analyttisten väitteiden kannalta keskeisimmät alkuperäisten aineisto-otteiden litteraatit esitetään myös itse tutkimusraporteissa. Näin datasessiotyöskentelyn voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen validiteettia tilanteissa, joissa analyysin toimivuus on testattu useiden koulutettujen tutkijoiden kesken.

Vaikkei datasessioita julkilausutusti käsitetä opetustilanteiksi, ne ovat silti myös erittäin tärkeä keskustelunanalyysin oppimisympäristö. Datasessioihin osallistuu yleensä monenlaisia tutkijoita graduntekijöistä professoreihin. Erityisesti tutkimusalaan vasta tutustuvien juniorien näkökulmasta datasessiot ovat paikka, jossa he voivat harjoitella analyttisiä taitojaan ja testata omien alustavien analyysiensa toimivuutta.

Analyttiset taidot vahvistuvat, kun joutuu toistuvasti analysoimaan erilaisia ja myös itselleen entuudestaan vieraita aineistoja. Datasessiot tarjoavat myös ainutlaatuisen paikan seurata muiden työskentelyä ja oppia keskustelemalla havainnoista yhdessä muiden kanssa. Datasession (ainakin näennäisen) demokraattisessa vuorovaikutuksen organisoitumisen tavassa korostuu ajatus tutkijoista ”oppijoiden yhteisönä” (ks. Hodgkinson, 2004, 12). Datasessioiden monenkirjavaa osallistujajoukkoa yhdistää aina yhteinen huomion kohde: aineistokatkelma, jota monikaan heistä ei tavallisesti ole entuudestaan nähnyt, jolloin kaikilla osallistujilla on tietyssä mielessä yhdenvertaiset mahdollisuudet sekä tuottaa uutta sisältöä datasessiossa käytävään keskusteluun että oppia jotain uutta.

Datasessioihin osallistuvalla opiskelijalla on siis ainutlaatuinen mahdollisuus päästä integroitumaan keskustelunanalyttikoiden yhteisöön. Samalla opiskelija oppii sisäistämään koko joukon keskustelunanalyysin alalla vallitsevaa ”hiljaista tietoa” (Polanyi, 1967; Nonaka & Takeuchi, 1995) ja ”episteemisiä käytänteitä” (Kelly, 2008). Keskustelunanalyttiset datasessiot eivät siis ole ainoastaan sitä, että osallistujat oppivat vuorovaikutusilmiöistä sinänsä. Datasessiot ovat myös sosiaalistumista keskustelututkijoiden tapaan puhua vuorovaikutusilmiöistä (mm. Antaki, Biazzi, Nissen & Wagner, 2008; Tutt & Hindmarsh, 2011). Kaikilla ihmisillä on nimittäin yleensä runsaasti kokemusta vuorovaikutuksesta erilaisten ihmisten kanssa ja kaikki tämä tieto auttaa intuitiivisesti hahmottamaan sitä, mitä analysoitavassa aineistossa tapahtuu. Silti datasessioissa yleensä odotetaan, että osallistujat panostaisivat analyttisissä puheenvuoroissaan nimenomaan keskustelunanalyysin teoriasta kumpuaviin vuorovaikutusilmiöiden tulkintoihin. Datasessiovuorovaikutusta käsittelevässä tutkimuksessaan Antaki työtovereineen (2008) havaitsi, että silloin, kun tarkastelun kohteena olevan aineiston vuorovaikutustapahtumista ruvettiin puhumaan arkisin ja osallistujien toimintaa arvottavin, ei-keskustelunanalyttisin, termein, muut osallistujat eivät ainoastaan pyrkineet osoittamaan puhujan näkemyksiä vääriksi, vaan he pyrkivät tekemään selväksi myös sen, että tähän ”oikeaan” näkemykseen voidaan päätyä nimenomaan vuorovaikutuksen rakenteiden objektiivinen tarkastelun myötä. Toiset osallistujat siis tekivät työtä sen eteen, etteivät he itse vajoaisi arkisesti kiistelemään puheena olevasta asiasta, vaan että heidän toiminnassaan olisi kyse ainoastaan puhujan näkemysten ”institutionaalisesta korjaamisesta” (Antaki ym., 2008, 26).

Edellä mainittu tutkimus (Antaki ym. 2008) havainnollistaa hyvin sitä, miten voimakkaita vuorovaikutuksen mikrotasolle asti ulottuvia normatiivisia odotuksia keskustelunanalyttiseen datasessiovuorovaikutukseen voi liittyä. Tällaisia odotuksia olemme tarkastelleet aiemmassa tutkimuksessamme, jossa tarkasteltiin *[poistettu anonymisoinnin vuoksi]*. Tässä artikkelissa tavoitteenamme on selvittää datasessioissa tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen erityispiirteitä samanmielisyyden ja erimielisyyden teemojen kautta. Seuraavat tutkimuskysymyksemme lähestyvät näitä teemoja sekä vuorovaikutuksessa rakentuvien merkitysten että vuorovaikutuksen dynamiikan näkökulmista:

(1) Millaisena datasessiovuorovaikutus esitetään keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien puheessa ihanteellisimmillaan ja ongelmallisimmillaan? Tuleeko datasession osallistujien olla samanmielisiä? Ovatko avoimet erimielisyydet sallittuja? Onko eksperttien ja noviisien esittämissä näkemyksissä tässä suhteessa eroja?

(2) Miten samanmielisyydestä ja erimielisyydestä puhutaan fokusryhmässä? Synnyttävätkö tietynlaiset näkemykset välittömän ryhmäkonsensuksen (Kitzinger, 1994, 109). Selitelläänkö joitakin näkemyksiä muiden ryhmäläisten edessä (mm. Antaki, 1994)? Otetaanko tietyt näkemykset vastaan moraalisisilla kannanotoilla tai hiljaisuudella ja välinpitämättömyydellä (Kitzinger, 1994, 110)?

Aineisto ja menetelmä

Tutkiaksemme keskustelunanalyysia tekevien tutkijoiden normatiivisia käsityksiä käytämme aineistona kahta videonauhoitettua fokusryhmähaastattelua. Toiseen haastatteluun osallistui neljä keskustelunanalyysin eksperttiä, toiseen neljä noviisia eräästä suomalaisesta yliopistosta. Eksperttiryhmän jäsenet olivat professoreita ja yliopistolehtoreita, joilla oli vuosien kokemus keskustelunanalyyttisen tutkimuksen tekemisestä sekä datasessioihin osallistumisesta ja niiden järjestämisestä. Noviiisiryhmään kuului maisteriopiskelijoita ja tohtorikoulutettavia, jotka työskentelivät ensimmäisen keskustelunanalyyttisen tutkimuksensa parissa. Tutkimukseen osallistujat valittiin sillä perusteella, että he täyttivät ennalta määritellyt kriteerit eksperttinä tai noviisina.

Fokusryhmähaastattelut kestivät kumpikin noin puolitoista tuntia ja kirjoittajat toimivat niissä moderaattoreina. Jotta haastateltavat olisivat puhuneet kiinnostuksen kohteena olevista seikoista mahdollisimman spontaanisti ja vähän johdateltuina, soitimme virikeaineistona aiemmin nauhoitettuja datasessiokatkelmia, joita pyysimme haastateltavia refleктоimaan. Katkelmat valittiin siinä oletuksessa, että ne synnyttäisivät puhetta datasessioiden normatiivisuudesta: niiden yleisestä organisaatiosta, analyyttisten havaintojen hyväksyttävistä sisällöistä, analyyttisten havaintojen vastaanottamisesta ja datasessiotoimintojen pedagogisista puolista.

Edistääksemme mahdollisimman vapaata keskustelua, varmistimme, ettei kukaan haastateltavista osallistunut virikeaineistoksi nauhoitettuun datasessioon. Muutimme myös datasessioon osallistujien äänenkorkeudet varmistaaksemme, etteivät haastateltavat tunnistaisi heitä. Iloksemme haastateltavat molemmissa fokusryhmissä ryhtyivät puhumaan olettavistamme aiheista. Vaikka haastateltavat kunkin katkelman esittämisen jälkeen hieman epäröivät, tunnustellen mahdollista tutkimusagendaamme, hyvin pian he rentoutuivat ja tuottivat kertomuksia, valituksia ja moraalisesti sävyttyneitä arviointeja tutkimuksemme kannalta keskeisistä aiheista. Keskustelun joutuessa sivuraiteille, ohjasimme keskustelua takaisin kiinnostuksen kohteena oleviin aiheisiin selventävillä kysymyksillä.

Haastatteluiden analyysissa yhdistämme työkaluja fokusryhmien diskursiivisesta tutkimuksesta (Agar & MacDonald, 1995; Duggleby, 2005; Frith & Kitzinger, 1998; Grønkjær, Curtis, Crespigny & Delmar, 2011; Morgan, 2010; Smithson, 2000) ja keskustelunanalyysista (Schegloff, 2007; Sidnell, 2010; Sidnell & Stivers, 2013). Fokusryhmäaineistoja on tyypillisesti analysoitu pyrkimyksenä selvittää tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia maailmasta niiden merkitysten kautta, joita vuorovaikutuksessa rakennetaan. Merkitykset rakentuvat kuitenkin aina tietyn tapahtumatilanteen kontekstissa jonka mittakaava voi kuitenkin vaihdella sekunnista ihmiskunnan historian mittaiseen ajanjaksoon (Jokinen ym., 2016, 37). Tärkeä osa tätä kontekstia on tapahtuman välitön vuorovaikutuskonteksti eli kaikki ne vuorovaikutuksen rakenteelliset ominaisuudet, jotka vaikuttavat kielellisten lausumien tai kehollisen toiminnan tulkintaan (Hollander, 2004). Niinpä ryhmäkeskustelut tarjoavat myös erinomaisen kontekstin ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutusdynamikan tarkasteluun (Morgan, 1996; 2010). Näin ollen analyysimme operoi vuorovaikutuksessa tuotettujen merkitysten ja vuorovaikutuskäytänteiden dynamiikan välimaastossa (mm. Wilkinson & Kitzinger, 2003).

Analyyttisen prosessin aluksi litteroimme fokusryhmähaastattelut keskustelunanalyyttistä litterointitapaa noudattaen (Schegloff, 2007, 265–269; Liite). Litterointiin sisällytettiin paitsi sanat, myös päällekkäispuhunta, hiljaisuudet ja keskeiset nonverbaalit ilmaukset, kuten katseen suuntaaminen, eleet ja ilmeet. Seuraavaksi kuuntelimme nauhoja ja kävimme lävitse litteraatteja saadaksemme yleisen käsityksen siitä, millaisia keskusteluja ryhmien jäsenet nauhoilla käyvät. Huomatessamme ryhmien jäsenten puhuvan paljon omista kokemuksistaan datasessioissa, ryhdyimme luokittelemaan tarkemmin niitä tapoja, joilla näistä kokemuksista kerrottiin. Näitä olivat 1) neutraalit käytäntöjen kuvaukset, 2) emotionaalisesti sävyttyneet kertomukset, 3) henkilökohtaiset arvioinnit käytännöistä ja 4) yleiset normatiiviset käytäntöjen arvioinnit. Käydessämme luokituksia uudelleen lävitse, tarkastelimme myös sitä, oliko muilla ryhmäläisillä pääsy kerrottuun kokemukseen, millainen emotionaalinen sävy kerronnassa oli ja miten muut ryhmäläiset ottivat kerronnan vastaan. Analyysimme oli aineistolähtöistä ja alkuperäisiä kategorioita tarkasteltiin aina suhteessa aineiston uusiin tapauksiin. Myöhemmin testasimme yhteisesti muodostamiemme kategorioiden toimivuutta kaksoiskoodaamalla osan aineistosta. Kategoriat eivät muuttuneet, mutta niitä tarkennettiin koodauksen seurauksena.

Lopulta ryhdyimme tarkastelemaan laajempaa vuorovaikutusdynaamiikkaa ekspertti- ja noviisiryhmien kesken tunnistaen hienovaraisia eroja siinä, miten ekspertit ja noviisit suuntautuivat datasessioiden normatiivisuuteen. Keskityimme erityisesti niihin hetkiin, joissa ryhmien jäsenet osoittivat responsiivisuutta (tai sen puutetta) toistensa vuorovaikutuksellisia kontribuutioita, ei meidän haastattelukysymyksiämme, kohtaan. Tässä tarkastelussa huomiomme kiinnittyi katkelmiin, joissa osallistujat käsittelivät samanmielisyyden ja erimielisyyden ilmiöitä datasessiovuorovaikutuksessa.

Tulokset

Tässä artikkelissa esittelemämme aineistokatkelmat havainnollistavat niitä eksperttien ja noviisien välillä havaitsemiamme eroja, jotka liittyvät osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteeseen suhteeseen datasessiovuorovaikutuksessa. Ensiksi tarkastelemme ryhmäläisten näkemyksiä, jotka liittyvät kollektiivisen merkityksen tuottamisen ja yksilöllisten tuotosten huomioimisen väliseen ristiriitaan. Tämän jälkeen käsittelemme ryhmäläisten suhtautumista avoimeen erimielisyyteen ja konsensuksen illuusion ylläpitämiseen.

Kollektiivinen merkityksen tuottaminen vai yksilön tuotosten huomiointi?

Kuten kaikki keskustelu, myös datasessiovuorovaikutus edellyttää osallistujilta kykyä osallistua yhteiseen ideoiden käsittelyyn, mikä edellyttää esimerkiksi rohkeutta ottaa aika ajoin itselleen puheenvuoro. Ei kuitenkaan ole itsestäänselvää, että kaikki datasession aikana esitetyt puheenvuorot

edistävät yhtäläisessä määrin keskustelunanalyttisen tiedon rakentumista. Itseasiassa vaatimus siitä, että kaiken datasessiossa sanottavan täytyisi täysipainoisesti panostaa tekeillä olevaan analyysiin, olisi omiaan tekemään yhteiseen keskusteluun osallistumisesta hyvin vaikeaa. Niin eksperttien kuin noviisienkin keskustelussa oltiin suhteellisen yksimielisiä siitä, että tärkeintä on aktiivinen osallistuminen ilman vaatimusta siitä, että kaiken sanottavan täytyisi olla tarkkaan punnittua. Tästä huolimatta ryhmät painottivat näitä asioita käsitelleessään hieman eri asioita.

Eksperttiryhmässä tuotiin esille näkemys, jonka mukaan kaikilla kielen käyttäjillä on siinä määrin sisäistynyt ymmärrystä kielen käytöstä, että he voivat yhdenvertaisesti osallistua vuorovaikutusilmiöiden analysoimiseen. Oleellista datasessiossa on, ettei analyysi ole kenenkään yksittäisen osallistujan tuotos, vaan että analyysi syntyy yhteisen keskustelun tuloksena. Eksperttien keskustelussa jäi kuitenkin avoimeksi kysymys siitä, missä määrin näkemys kuvaa datasessiovuorovaikutusta sellaisena kuin se todellisuudessa. Oliko kysymyksessä ehkä kuitenkin vain normatiivinen ideaali siitä, millaista datasessiovuorovaikutuksen *tulisi* olla? Kysymykseen liittyvää monitulkintaisuutta voi havaita otteessa 1, jonka alussa Mai viittaa “mielikuvaansa” siitä, että datasessiossa käytävään keskusteluun voi aina osallistua (rivit 1–2). Vuoron alun partikkelit *niin* ja *-kin* merkitsevät vuoron samanmielisyyden ilmaukseksi johonkin edellä sanottuun nähden.

Ote 1 (Eksperttien haastattelu 36:20)

01 Mai: niin mullakin on sellanen mielikuva että aina pystyy
02 [jotain sanomaan vaik olis semmonen,
03 Ani: [niih (0.1) joo et mä en ymmärrä tota kohtaa[miks toi
04 Teo: [mmm mmm
05 Ani: sanoo tossa noin [ja sit muut voi tarttuu siihen ja sanoo
06 Kaj: [mmm.
07 Ani: et mä ymmärsin tai että mäkin kiinnitin huomiota
08 mut sit jos joku ensimmäinen rummuttaa jonkun hienon
09 analyysin niin kylhä se vetää jauhot jokaiselta suusta.
10 Teo: mmm mm.
11 Ani: et se ei oo tän idea.
12 Kaj: ja sit niinku tavallaan mulle tulee tost mieleen se
13 vaikka se ensimmäinen havainto minkä joku sanoo ääneen
14 oiskin joku sellanen vähän fragmentaarinen [tai semmonen
15 Ani: [mmm.
16 Kaj: niin sit siit saattaa seurata hyvää [keskustelua tai,
17 Teo: [mmm mmm.
18 Ani: nimenomaan.

((Otteesta on poistettu rivit 19–31, joiden aikana Mai puhuu siitä, kuinka omat ajatukset kirkastuvat toisten puheenvuoroja kuunnellessa.))

32 Mai: siitä on semmonen olo et kun muut puhuu niin
33 jotenki tajuu paremmin mitä ite on ollu ajattelemassa.
34 Kaj: mmm.
35 Mai: [et se on kuitenkin semmonen aika kollektiivinen myös se
36 Teo: [mmm.
38 Mai: se niinkun merkityksen rakentaminen siinä.

Main kuvausta (rivit 1–2) seuraa Anin vuoro, jossa hän toteaa, että myös tietämättömyyden ja ymmärtämättömyyden ilmaukset saattavat olla analyysin rakentumisen kannalta hyödyllisiä (rivit 3 & 5). Siinä määrin kuin voi ajatella, ettei tietämättömyyden ja ymmärtämättömyyden ilmausten esittäminen välttämättä edellytä puhujalta syvällistä käsitystä puheena olevasta asiasta, Anin vuoro toimii samanmielisyyden

ilmauksena suhteessa Main aikaisempaan vuoroon: jokainen datasession osallistuja voi aina sanoa *jotakin*. Myös Teo ja Kaj yhtyvät näkemykseen, vaikkakin vain minimaalisesti (rivit 4 & 6).

Tämän jälkeen Anin puheessa tapahtuu kuitenkin hienoinen näkökulman muutos (rivit 7–9, 11). Hän nostaa esiin mahdollisuuden, että jonkun osallistujan puheenvuoro saattaisi olla jopa liian korkeatasoinen – sellainen, joka vetäessään muilta osallistujilta “jauhot suusta” (rivi 9) ei edesauta yhteisen keskustelun rakentumista. Näin sanoessaan Ani implikoi, etteivät siis aivan millaiset puheenvuorot hyvänsä rakenna datasessiovuorovaikutusta optimaalisella tavalla ja että tässä suhteessa menneisyyden datasessioihin on saattanut joskus liittyä ongelmia. Näissä ongelmatapauksissakaan ei kuitenkaan sanota olevan kyse osallistujien riittämättömästä, vuorovaikutusilmiöitä koskevasta tiedosta, vaan ainoastaan kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta säädellä osallistumistaan yhteistyötä tukevalla tavalla.

Muut ryhmäläiset eivät tartu Anin puheenvuoron kriittiseen puoleen. Sen sijaan he jatkavat kuvaamalla kaikkien datasessioon osallistujien tasavertaisen osallistumisen hyviä puolia. Kaj toteaa, että “fragmentaarinenkin” havainto voi jälkikäteen synnyttää hedelmällistä keskustelua (rivit 12–14, 16) ja Teo ja Ani ilmaisevat olevansa tästä Kajn kanssa samaa mieltä (rivit 17–18). Tämän jälkeen Mai puhuu siitä, kuinka omat ajatukset kirkastuvat toisten puheenvuoroja kuunnellessa (rivit 19–31 (poistettu litteraatista), 32–33, 35, 38). Eksperttien puheessa normatiivisena ihanteena siis näyttäytyy kollektiivinen merkityksen tuottaminen datasessiossa, eikä tämän ihanteen toteutumista haittaavia ongelmia nosteta juurikaan keskustelun kohteiksi.

Ote 2 on noviisihaastattelusta. Ennen katkelman alkua keskustelijat ovat korostaneet datasessioon liittyviä demokraattisia osallistumisen muotoja. Noviisit kertoivat kuitenkin kokeneensa tilanteita, joissa heidän omat analyttiset huomionsa olivat tulleet vuorovaikutuksessa ohitetuksi. Joissakin tapauksissa oli käynyt jopa niin, että kun myöhemmin datasessiossa joku akateemisessa hierarkiassa ylempänä oleva henkilö oli maininnut saman asian kuin noviisi, muut olivat reagoineet huomioon kunnioituksella ja ihastuksella. Katkelman alussa Tua toteaa kokeneensa itsekkin aluksi tällaisia tilanteita mutta huomanneensa viime aikoina tilanteen muuttuneen parempaan suuntaan (rivit 1–5, 7–8, 10, 18–21).

Ote 2 (Noviisien haastattelu 1:11:58)

01 Tua: krhm krhbm mä oon siin huomannu niiku muutoksen et kyl se
02 alkuun tuntu vähän ninku jopa no ei nyt loukkaavalta mut
03 huomaa vaan sen että jos oli sanonu ite jotain ninku
04 kierroksella .hhh omasta mielestäni ihan ninku siis (.) selkeesti
05 mut varmaan ei ollu sit €selkee[sti(h)€
06 Eli: [heh heh
07 Tua: nii sit joku just ninku sano >sen saman asian< niiku
08 viittaamatta
09 Kia: mm-m. ((nyökkäilee))
10 Tua: niin sillan on semmonen et @hei mä sanoin just ton@ et

((Otteesta on poistettu rivit 11–17, joiden aikana ryhmäläiset puhuvat akateemisen kirjoittamisen asianmukaisista viittaamiskäytännöistä.))

18 Tua: mut se on ninku ehkä muuttunu
19 et siin ninku ehkä sit (0.2) joko osaa
20 sanoo paremmin(h) tai sit on tullu ninku enemmän tutuks
21 tai jotenki et sit se vaikuttaa.
22 Eli: ninku ne tuntee ne kaikki professorit tuntee [toisensa
23 Tua: [Nii.
24 Eli: niin niiden on helpompi myös sitte [että hän ja hän sanoi
25 Tua: [nii. nii nii, nii.
26 Eli: mutta sitte ninku ehkä sit se €pohjasak[ka(h) joku sano
27 Tua: [€p(h)ohjasakka(h)€
28 Eli: jotain tähän liittyen€.
29 Tua: nii nii.

Tuan kuvaus aikaisemmista kokemuksistaan on affektiiviselta sävyltään kielteinen, vaikkakin tunne esitetään varautuneesti (rivit 2–3). Tua toteaa myös itseironisesti olleensa kenties kykenemätön ilmaisemaan itseään selvästi (rivit 4–5) ja nauraa rivin 5 lopussa tavalla, joka viittaa siihen, että kuvauksessa on mahdollisesti jotain vuorovaikutuksellisesti ongelmallista (Potter & Hepburn, 2010). Tästä huolimatta Tuan kokemus tulee ryhmässä jaetuksi: Eli yhtyy Tuan nauruun (rivi 6) ja Kia nyökkäilee minimipalautteen *mm-m* kera (rivi 9). Ryhmäläisten keskusteltua hetken aikaa akateemisen kirjoittamisen yleisistä viittaamiskäytännöistä (rivit 11–17, poistettu litteraatista) Tua toteaa ongelman kuitenkin poistuneen – johtuen

joko hänen parantuneesta itseilmaisustaan tai siitä, että muut osallistujat tuntevat hänet nyt paremmin (rivit 18–21). Tähän liittyen Eli toteaa professoreiden usein tunnevan toisensa ja voivan tämän vuoksi viitata toistensa huomioihin helpommin nimellä (rivit 22 & 24). Tämä ei kuitenkaan koske noviisien muodostamaa *pohjasakkaa* (rivi 26). Elin sarkastinen ilmaus herättää hilpeää samanmielisyyttä Tuassa, joka nauraen toistaa Elin ilmauksen (rivi 27).

Kuten eksperttien myös noviisien kuvauksissa datasessiovuorovaikutus on lähtökohtaisesti tasa-arvoista. Niissäkin tapauksissa, joissa noviisit nostivat esiin akateemisiin statushierarkioihin liittyviä ilmeisen epäreiluja vuorovaikutusilmiöitä, näitä ilmiöitä tulkittiin parhain päin. Tästä hyvä esimerkki on otteessa 2 esitetty ajatus, että professoreiden puheenvuorojen suhteellisen suuri huomioiminen olisi yhteydessä siihen, että heidät tunnetaan datasession osallistujien keskuudessa paremmin. Tällainen toimintalinja on ymmärrettävä, varsinkin jos olettaa, että noviisit saattavat kärsiä myös aivan aidosta epävarmuudesta koskien omien analyttisten havaintojensa hyödyllisyyttä. Epäreilusta kohtelusta syyttämisen pitäisikin sisällään oletuksen, ettei noviisien ja eksperttien analyttisten havaintojen laadussa olisi objektiivisesti tarkasteltuna minkäänlaista eroa. Epämiellyttävien kokemusten kehystäminen osaksi oppimisprosessia lienee juuri siksi erityisen toimiva ratkaisu, ettei se tästä näkökulmasta uhkaa puhujan omia kasvoja.

Vaikka siis sekä ekspertit että noviisit korostivat datasessiovuorovaikutuksen periaatteellista tasa-arvoisuutta, eksperttien ja noviisien näkökulmien välillä oli ratkaiseva ero siinä, kuinka datasession osallistujien analyttiset huomiot tulisi suhteuttaa toisiinsa. Eksperttien puheessa korostui datasession osallistujien jaettu toimijuus ja kollektiivinen merkityksen tuottaminen, kun taas noviisien keskustelussa huomio kiinnittyi ratkaisevasti enemmän siihen, kuinka yksilölliset suoritukset tulisi datasession aikana huomioida.

Avoin erimielisyys vai konsensuksen illuusio?

Yksi datasessiovuorovaikutukseen liittyvä vahva normi on siis toivottavaa tervetulleeksi kaikenlaiset osallistujien analyttiset huomiot, riippumatta siitä kuinka jäsentymättömiä tai fragmentaarisia ne ovat. Synnyttääkseen keskustelua, huomioiden täytyy kuitenkin herättää vastakaikua muissa osallistujissa – eivätkä kaikki huomiot suinkaan aina tule samalla tavalla vastaanotetuiksi (mm. Antaki ym., 2008). Kuitenkin koska datasessioiden yleinen normi on toivottaa kaikkien osallistujien kontribuutiot tervetulleiksi, fokusryhmien jäsenten vaikutti olevan vaikeaa puhua tilanteista, joissa näin ei tapahtunut. Helpompaa oli käsitellä asiaa positiivisesta näkökulmasta ja esimerkiksi korostaa muilta saatujen rohkaisevien kommenttien merkitystä. Sekä ekspertti- että noviisiryhmässä aiheeseen liittyvä konsensus jäi vaillinaiseksi, samalla kun ryhmäkeskusteluissa painottuivat sisällöllisesti hieman eri kysymykset.

Eksperttiryhmä esitti hiljaisen vaikenemisen olevan hienotunteinen ele niissä tilanteissa, joissa datasession osallistuja oli esittänyt jotakin analyttisesti kyseenalaista. Näin tapahtuu myös otteessa 3, jonka alussa Ani kuvaa omia negatiivisia kokemuksiaan datasessioista (rivit 1–7).

Ote 3 (Eksperittien haastattelu 37:38)

01 Ani: must tuntuu et mä ainaki on saanu silleen takkiini
02 et jo- (.) joku suunnilleen huutaa et
03 ei noin tai .hh (.) ei se noin mee.
04 (0.5)
05 Ani: et
06 (0.4) ((Ani pudistaa päätään))
07 Ani: et se kuulostaa kauheen pa[halta.]
08 Mai: [°mm°,]
09 (0.2)
10 Kaj: m[m,]
11 Ani: [et]tä tota, (0.5) antaa sen sit mennä.
12 (.)
13 Ani: et jos joku, (0.4) .hh sanoo jotain tyhmää niin ei siihen
14 tartte puuttua.
15 (0.5)
16 Ani: silleen et että tällanen ninku kilpailumentaliteetti
17 kilpailuahan sekin on et sanoo ne kolme pointtia heti.
18 (0.5)
19 Ani: että tä- tää ei oo kilpailua kun tää on ninku yhteistyötä.
20 Mai: mm,
21 Kaj: mm,

Riveillä 1–3, Ani kuvailee datasessiokokemustaan, jossa hänen analyyttisiin huomioihinsa oli vastattu kielteisellä kommentoinnilla, jopa huutamisella. Tämän jälkeen Ani arvostelee tämän tyyppistä käytöstä: hän keskeyttää puheensa, pudistaa päätään ja tuottaa kriittisen arvion (rivi 7). Tässä kohtaa Mai ja Kaj tuottavat vain minimaalisen palautteen Anin kerrontaan (*mm*, rivit 8, 10). Ani jatkaa kerrontaansa toteamalla, että vaikka joku sanoisi “jotain tyhmää”, ei sellaiseen tarvitse puuttua, vaan sen voi “antaa sit mennä” (rivit 11–14). Toisin sanoen ketään ei tulisi suoraan konfrontoida asiaankuulumattomista tai vääränlaisista analyyttisistä huomioista, vaan ne voisi ennemmin jättää vain huomiotta. Lyhyen tauon jälkeen (rivi 19) Ani jatkaa edelleen kerrontaansa: hän valittaa “kilpailullisesta mentaliteetista”, jolloin osallistujat saattavat sanoa kaikki analyttiset havaintonsa heti (rivit 16–17). Myös tämä valitus tulee vastaanotetuksi hiljaisuudella. Vasta kun Ani toteaa, että datasessioiden tulisi olla kilpailun sijaan olla yhteistyötä (rivi 19), muut ilmaisevat (edelleen jokseenkin minimaalisesti) samanmielisyyttään (*mm*, rivit 20–21).

Verrattuna otteeseen 1, jossa ekspertit ilmaisivat vahvaa samanmielisyyttä datasessioiden kollaboratiivisesta luonteesta, Anin kuvaus otteessa 3 saa

vain vähän vastakaikua muilta. Vastavuoroisuuden puute voi osittain johtua tavasta, jolla Ani muotoilee valituksensa: otteen alussa “tyhmä” henkilö on Ani itse. Vaikka Ani myöhemmin muuttaa perspektiivin kolmanteen persoonaan saattaisi samanmielisyys Anin näkemyksen kanssa implikoida samanmielisyyttä myös Anin alkuperäisen itsemoitteen kanssa (kts. Pomerantz, 1984). Toinen syy responssin puutteeseen saattaa olla myös aiheen vaikeus itsessään: ottaen huomioon aiemmin ilmaistun voimakkaan samanmielisyyden datasessioista yhteistyön tyyssijoina, saattaisi olla ongelmallista alkaa puhua datasessiovuorovaikutuksesta kriittisesti. Sekvenssi saadaankin vietyä päätökseen oikeastaan vasta, kun Ani muuttaa näkökulmaansa ja palaa kuvaamaan datasessiovuorovaikutusta yhteistyönä (rivi 19).

Eksperttiryhmässä kritiikki siis kohdistui tilanteisiin, joissa datasessioon osallistuja ilmaisi avoimesti erimielisyytensä toisen osallistujan analyttiseen havaintoon. Parempana vaihtoehtona näyttäytyi puheenvuoron hienotunteinen ohittaminen vaikenemalla. Noviisiryhmän jäsenet sen sijaan suhtautuivat kielteisesti nimenomaan analyttisten kontribuutioiden huomiotta jättämiseen. Ote 4 havainnollistaa noviisien näkökulmaa. Juuri ennen otteen alkua Kia kertoo kokeneensa tilanteita, joissa hänen kontribuutionsa jälkeen on datasessiossa oltu aivan hiljaa. Tilanne ei kuitenkaan hänen kertomansa mukaan ollut herättänyt hänessä erityisen voimakkaita tunteita, koska muut olivat kuitenkin nyökkäilleet tai katsoneet litteraatiota miettivän näköisinä. Tässä kohtaa Tua ottaa vuoron ja toteaa Kian kuvaamaan tilanteeseen verrattuna huomattavasti pahemmaksi sen, jos oma puheenvuoro tulisi täydellisesti sivuutetuksi (rivit 1–2).

Ote 4 (Noviisien haastattelu 30:18)

01 Tua: jos ois <täysin hiljaista> eikä kukaan #ninku
02 kiinnittäis mitää huomioo# ni ois se sit vähän ninku,
03 Kia: nii,
04 (.)
05 Kia: ehkä se vois olla vähän joo €rankkaa juu€ [heh
06 Tua: [€nii€ heh
07 (.)
08 Tua: mut ei, (0.2) ei mun mielest sellasta ninku (.) tapahdu.
09 Kia: ei.
10 (6.0)
11 Eli: ehkä siin k_ierroksen aikana välil just just joka
12 aiheutuu siitä et kaikkien on pakko sanoo jotain ni
13 välil just tuntuu että, (0.4) et se mitä ite sanoo
14 nii et kukaan ei ninku kato kukaan ei nyökytä
15 ku kaikki miettii sitä omaa
16 Kia: mm
17 Eli: seuraavaa juttuaan ni sit siin tulee ehkä välillä
18 semmonen ninku, (0.7) heh et €k(h)etään ei k(h)iinnosta.€
19 Kia: [mm,]
20 Tua: [nii,]
21 Mia: [nii] ja sit toisinpäin myös jotenki sillai et jos mä n_ään
22 et joku (.) Terttu siellä ninku [nyö]kyttelee ja [hymyilee]
23 Eli: [nii,] [j(h)oo.]
24 Mia: ni mä oon ihan sillai et j_es heh ((kaikki yhtyvät nauruun))

Kia yhtyy Tuan näkemykseen toteamalla hänen kuvaamansa tilanteen kieltämättä rankaksi (rivit 3 & 5). Kia esittää samanmielisen kannanottonsa huvittuneena, implikoiden näin, ettei kuvauksessa ole kyse vakavasti otettavista tosielämän tapahtumista, vaan hypoteettisesta kauhuskenaariosta. Tällaisen implikaation kanssa samansuuntaisesti Tua seuraavaksi toteaaakin, ettei tällaista todellisuudessa tapahdu (rivi 8), ja Kia yhtyy välittömästi näkemykseen (rivi 9). Tällä tavoin Kia ja Tua yhteisesti rakentavat käsitystä, jonka mukaan osallistujien responssin puutteesta valittaminen – sikäli kuin joku sellaiseen ryhtyisi – on aiheetonta. Juuri tästä näkökulmasta onkin huomionarvoista se, mitä vuorovaikutuksessa seuraavaksi tapahtuu. Pitkähkön hiljaisuuden (rivi 10) jälkeen Eli toteaa, että hänen mielestään datasessioissa tapahtuu myös analyttisten kontribuutioiden täydellistä sivuuttamista, mutta samalla hän esittää käytökselle legitiimin syyn: sen, että kukin keskittyy niin kovasti omiin sanomisiinsa, ettei voimavaroja riitä muiden kuuntelemiseen (rivit 11–15, 17–18).

Samalla kun Elin kuvaus datasessiovuorovaikutuksesta on sävyiltään kielteinen, hän pehmentää kantaansa monin tavoin: hän käyttää sanoja *ehkä* (rivi 11) ja *välillä* (rivit 11, 13, 17) sekä tuottaa kuvauksensa kielteisimmän ilmauksen *ketään ei kiinnosta* viiveellä ja nauraen (rivi 18). Tällä tavoin Eli osoittaa suuntautuvansa kuvaukseensa vuorovaikutuksellisesti ongelmallisena (Pomerantz, 1984; Potter & Hepburn, 2010). Siinä missä Kia ja Tua yhtyvät Elin näkemykseen ainakin minimaalisesti (rivit 16, 19–20), Mia ryhtyy toimiin siirtääkseen keskustelun kielteisestä myönteiseen. Mia kääntää näkökulman päinvastaiseksi viittaamalla hienoihin kokemuksiinsa, jolloin muut datasession osallistujat, kuten eräs Terttu-niminen professori, ovat nyökkäilleet ja hymyilleet vastauksena Mian analyyttisiin huomioihin (rivit 21, 22, 24). Tähän kokemukseen yhtyy nauraen niin Eli kuin muutkin noviisiryhmän jäsenet (rivit 23, 24).

Vaikka siis keskustelunanalyttisissa datasessioissa kaikki pääsevät osallistumaan analyysin tekemiseen, analyyttisten huomioiden vastaanottamiseen liittyy kuitenkin ongelmallisuutta, josta puhuminen tuntui olevan suhteellisen vaikeaa niin ekspertti- kuin noviisiryhmässäkin. Kummassakin ryhmässä yhteisen kannan muotoileminen helpottui, kun näkökulma aiheeseen vaihtui kielteisestä myönteiseksi. Tämä fokusryhmävuorovaikutuksen dynamiikan ilmiö heijastui myös tapaan, jolla ekspertit ja noviisit kuvasivat datasessiovuorovaikutusta. Avoin erimielisyys oli asia, jota ei kummassakaan ryhmässä mainittu osaksi normatiivisesti odotuksenmukaista datasessiovuorovaikutusta.

Ekspertti- ja noviisiryhmät poikkesivat kuitenkin ratkaisevasti siinä, *millä lailla* avoin erimielisyys suljettiin pois normatiivisesti odotuksenmukaisesta datasessiovuorovaikutuksesta. Eksperttiryhmässä erimielisyyden mahdollisuus nostettiin esiin, mutta ryhmäläiset näyttivät sekä puheenvuorojensa sisällön että senhetkisen vuorovaikutuksen dynamiikan tasolla suuntautuvan normiin, jonka mukaisesti kiistanalaisten vuorojen ohittaminen vaikenemalla on parempi ratkaisu kuin avoin erimielisyyden ilmaiseminen. Noviisiryhmässä erimielisyyden mahdollisuutta ei sen sijaan nostettu esille lainkaan – ikään kuin konsensus olisi ainoa mahdollinen datasessiovuorovaikutuksen lopputulema.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoimme vuorovaikutusta keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien muodostamissa fokusryhmissä. Haastattelussa kysyttiin ryhmäläisten näkemyksiä ja kokemuksia keskustelunanalyttisista datasessioista. Haastatteluvuorovaikutuksen analyysissa käytimme apunamme työkaluja niin fokusryhmien diskursiivisesta tutkimuksesta kuin keskustelunanalyysistakin. Näin saatoimme tarkastella sekä ryhmäläisten puheen topikaalisia sisältöjä että heidän puheenvuorojensa keskinäisiä dynaamisia suhteita, mikä paljastikin huomionarvoisia eroja eksperttien ja noviisien tavoissa puhua datasessiovuorovaikutuksesta. Siinä missä ekspertit painottivat datasessioissa tapahtuvaa kollektiivista merkityksen tuottamista, noviisit korostivat tarvetta huomioida datasession osallistujien erilaiset lähtökohdat ja yksilölliset tuotokset. Ekspertit ja noviisit näyttivät suuntautuvan eri tavoin myös datasessiovuorovaikutuksessa ilmeneviin erimielisyystilanteisiin. Ekspertit esittivät hiljaisen vaikenemisen hienotunteisena eleenä niissä tilanteissa, joissa datasession osallistuja oli esittänyt jotakin analyttisesti kyseenalaista. Noviisien kuvauksissa vaikeneminen taas näyttäytyi pelottavimpana mahdollisena reaktiona omaan puheenvuoroon, mutta erimielisyyden mahdollisuus ei noussut heidän puheessaan lainkaan esille.

Aineistomme on pieni ja siitä tehtävissä olevat yleistykset ovat näin ollen varsin rajallisia. Huomattavaa kuitenkin on, että eksperttien ja noviisien puheessa havaitsemamme osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteet voidaan liittää laajempaan keskusteluun yhteisölliselle oppimiselle tyypillisestä kollektiivisten velvollisuuksien ja yksilöllisten tarpeiden välisestä ristiriidasta (Little, 2002, 14). Tutkimuksemme osoittaa, että myös akateemisen menetelmäopetuksen kontekstissa näiden tarpeiden välillä tasapainoileminen on haasteellista erityisesti silloin, kun ryhmän jäsenet ovat kokemukseltaan heterogeenisissa.

Kuten artikkelin johdannossa toimme esille, yhteisöllistä oppimista käsittelevä tutkimus on korostanut affektiivisen yhteyden kokemuksen merkitystä yhteistyön ja oppimistilanteen etenemisen kannalta (Crook, 1998). Vaikka monien oppimisteorioiden mukaan erimielisyydet ja konfliktit voivat olla uuden tiedon rakentamisen kannalta varsin hyödyllisiä (Biggs, 1999; Kolb & Kolb, 2005; Mercer, 1996), ne voivat uhata yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista keskustelijoiden välillä (Achinstein, 2002; Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008). Toisaalta suuri osa niistä ongelmista, joita kirjallisuudessa katsotaan aiheutuvan avoimista erimielisyyksistä liittyvän ennen muuta oppimistilanteen hallinnointiin, ei oppimiseen sinänsä. Tällaisina ongelmiin kuuluu tiedon panttaaminen, haluttomuus esittää ehdotuksia ja ideoita, välinpitämättömyys toisten ehdotuksia kohtaan sekä kyvyttömyys antaa ja ottaa vastaan apua ja neuvoja (Edmondson, 1999; Druskat & Kayes, 2000; Rastogi, 2000; De Dreu, 1997; Moye & Langfred, 2004; Tjepkema, 2003, van Woerkom & Sanders, 2010). Tästä näkökulmasta näyttää ymmärrettävältä, että oman tutkimuksemme aineistossa nimenomaan keskustelunanalyysin ekspertit näyttivät pitävän tärkeänä sopuisan samanmielisyyden – tai ainakin konsensuksen illuusion – ylläpitämistä. Ajatus siitä, että vaikeneminen voi joskus olla viisaampaa kuin avoimen erimielisyyden julkituominen saattaa hyvinkin liittyä nimenomaan eksperttien ensisijaiseen vastuuseen datasessiovuorovaikutuksen ulkoisten rakenteiden ylläpitäjänä. Näin ajateltuna eksperttien toimintaa saattaisi ensisijaisesti motivoida nimenomaan datasessiovuorovaikutuksen sujuvan etenemisen varmistaminen ja vasta toissijaisesti noviisien oppimisen edesauttaminen.

Aineistomme noviisien ilmaisema tarve saada kokea, että heidän analyttiset huomionsa herättävät vastakaikua datasession muissa osallistujissa, lienee yhteydessä inhimilliseen tarpeeseen kokea vuorovaikutuksessa vastavuoroisuutta ja tulla huomioiduksi muiden taholta. Tästä perustavaa laatua olevasta tarpeesta kertoo artikkelin alkupuolella esittämämme William Jamesin (1891) ajatus ihmisten tarpeesta tulla huomatuksi muiden taholta. Tällöin pahin mahdollinen ahdistusta aiheuttava kokemus ihmiselle on jäädä vaille muiden huomiota. Muilta saatavan tunnustuksen tarve esiintyy usein erityisen voimakkaana nimenomaan omien puheenvuorojen (esim. keskustelunanalyttisten datasessiokontrobuutoiden) jälkeen. Tästä kertovat tuoreet tutkimukset puhujien stressitason noususta tilanteissa, joissa he eivät saa kuulijoiltaan vastakaikua (Peräkylä ym., 2015; Stevanovic ym., 2017). Ajoittainen vastavuoroisuuden puute voi kuitenkin ehkä olla siedettävämpi kokemus eksperteille, joilla on vuosien kokemus datasessiovuorovaikutuksesta, kuin noviiseille, jotka vasta hakevat paikkaansa tutkijayhteisössä.

Noviisien esittämä tarve kokea analyttisten huomioidensa herättävän vastakaikua muissa osallistujissa on tärkeä kuitenkin myös nimenomaan oppimisen näkökulmasta. Kuten edellä totesimme, Laven ja Wengerin (1991) tilanteisen oppimisen teorian näkökulmasta oppiminen tarkoittaa kykyä ja mahdollisuutta osallistua yhteisön toimintaan täysipainoisesti ja täysivaltaisesti. Keskustelunanalyttikoiden tutkijayhteisössä analyysimenetelmän oppiminen ilmenee käytännössä henkilön kykynä osallistua datasessiovuorovaikutukseen kompetentin keskustelunanalyttikon tavoin. Täysipainoinen osallistuminen ei kuitenkaan ole mahdollista ilman, että tällainen osallistuminen tunnustetaan muiden taholta juuri tällaiseksi. Niinpä noviisien puheenvuorojen huomioiminen eksperttien taholta – myös silloin, kun tällainen toiminta saattaisi uhata vuorovaikutuksen kulkua ja tilanteen hallintaa – voisi olla pedagogisesti mielekästä. Oppiminen on oleellisesti juuri osallistumista, mikä

edellyttää, että ihmiset tunnustavat toisensa niin vuorovaikuttajina kuin yhteisön jäsenenäkin.

Liite: Litterointimerkit

[]	päällekkäispuhunta
(.)	0.2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
(0.6)	hiljaisuus, mitattuna sekunteina
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
.hh	äänekäs sisäänhengitys
hh	äänekäs uloshengitys
€sana€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
#sana#	narisevalla äänellä puhuttu jakso
@sana@	äänensävyyn muuntyyppinen muutos
sa(h)na	naurua sanan sisällä
((sana))	litteroijan selityksiä
s <u>a</u> na	äänteen tai tavun painottaminen
sa-	sana jää kesken
<sana>	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
↑	puheäänen sävelkorkeuden nousu
,	tasainen sävelkulku
.	laskeva sävelkulku

Lähteet

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *The Teachers College Record*, 104 (3), 421–455.

- Agar, M. & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54 (1), 78–86.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. Lontoo: Sage.
- Antaki, C., Biazzi, M., Nissen, A. & Wagner, J. (2008). Managing moral accountability in scholarly talk: the case of a Conversation Analysis data session. *Text and Talk*, 28, 1–30.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for research in Higher Education. Open University Press.
- Crook, C. (1998). Children as computer users: The case of collaborative learning. *Computers & Education*, 30 (3–4), 237–247.
- De Dreu, C. K. W. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. Teoksessa C. K. W. De Dreu, & E. Van de Vliert (toim), *Using conflict in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Dooner, A. M. Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 564–574.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15 (6), 832–840.
- Druskat, V. U. & Kayes, D. C. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, 31, 328–353.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–383.
- Ellis, A. P. J., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O. L. H., West, B. J. & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88, 821–835.
- Frith, H. & Kitzinger, C. (1998). “Emotion work” as a participant resource: A feminist analysis of young women’s talk-in-interaction. *Sociology*, 32 (2), 1–22.
- Grønkjær, M., Curtis, T., de Crespigny, C. & Delmar, C. (2011). Analysing group interaction in focus group research: Impact on content and the role of the moderator. *Qualitative Studies*, 2 (1), 16–30.
- Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 9–26.
- Hollander, J. A. (2004). The social context of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33 (5), 602–637.

James, W. (1891). *Principles of psychology*. Osa 1. Lontoo: Macmillan.

Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino.

Karau, S. J. & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681–706.

Kasl, E., Marsick, V. J. & Dechant, K. (1997). Teams as learners: A research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 227–246.

Kelly, G. (2008). Inquiry, activity, and epistemic practice. Teoksessa R. A. Duschl, & R. E. Grandy (toim.), *Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation* (s. 99–117). Rotterdam: Sense Publishers.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16 (1), 103–121.

Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3892-5> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3892-5>)

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 193–212.

Latané, B, Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822–832.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 917–946.

Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.

Morgan, D. L. (2010). Reconsidering the role of interaction in analyzing and reporting focus groups. *Qualitative Health Research*, 20, 718–722.

Moye, N. A. & Langfred, C. W. (2004). Information sharing and group conflict: Going beyond decision making to understand the effects of

information sharing on group performance. *The International Journal of Conflict Management*, 15, 381–410.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Peräkylä, A., Henttonen, P., Voutilainen, L., Kahri, M., Stevanovic, M., Sams, M. & Ravaja, N. (2015). Sharing the emotional load: Recipient affiliation calms down the storyteller. *Social Psychology Quarterly*, 78 (4), 301–323.

Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. (2002). Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Sahlberg, P., & Sharan, S. (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* (s. 308–326). Helsinki: WSOY.

Polanyi, M. (2002 [1958]). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Lontoo: Routledge.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. Teoksessa J. M. Atkinson, & J. Heritage (toim.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (s. 57–101). Cambridge: Cambridge University Press.

Potter, J. & Hepburn, A. (2010). Putting aspiration into words: ‘Laugh particles’, managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics*, 42 (6), 1543–1555.

Rastogi, P. N. (2000). Knowledge management and intellectual capital—the new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19, 39–48.

Reicher, S. D. (1987). Crown behavior as social action. Teoksessa J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (toim.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (s. 171–202). Oxford: Blackwell.

Sacks, H. & Schegloff, E. A. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8 (4), 289–327.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis. An introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Sidnell, J. & Stivers, T. (toim.) (2013). *Handbook of conversation analysis*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.

Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3 (2), 103–119.

Stevanovic, M. & Lindholm, C. (2016). *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.

Stevanovic, M., Henttonen, P. Koski, S., Kahri, M., Voutilainen, L., Koskinen, E., Nieminen-von W endt, T., Tani, P. & Peräkylä, A. (2017). On the Asperger experience of interaction: Interpersonal dynamics in dyadic conversations. *Journal of Autism* 4(2).

Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Väitöskirja, Enschede: Twente University Press.

Turner, M. E. & Pratkanis, A. R. (1997). Mitigating groupthink by stimulating constructive conflict. Teoksessa C. K. W . De Dreu, & E. van de Vliert (toim.), *Using conflict in organizations*. Lontoo: Sage.

Tutt, D. & Hindmarsh, J. (2011). Reenactments at work: Demonstrating conduct in data sessions. *Research on Language & Social Interaction*, 44 (3), 211–236.

Van Offenbeek, M. (2001). Processes and outcomes of teamlearning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 303–317.

van W oerkom, M. & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of business and psychology*, 25 (1), 139-149.

W ilkinson, S. & Kitzinger, C. (2003). Constructing identities: A feminist conversation analytic approach to positioning in action. Teoksessa R. Harré, & A. Moghaddam (toim.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political and cultural contexts* (s. 157–180). New York: Praeger/Greenwood.

Zimbardo, P. G. (1970). The human choice: Individuation, reason and order versus deindividuation, impulse and chaos. Teoksessa W . J. Arnold, & D. Levine (toim.) *Nebraska symposium on motivation*, osa 17. Lincoln: University of Nebraska Press.

